

UM NOVO OLHAR SOBRE A PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Gisele Aparecida Garcia¹
Talyta Resende de Oliveira²

RESUMO

O presente artigo tem como enfoque o estudo do processo de alfabetização e letramento do aluno com necessidades educativas especiais, em destaque para os alunos com autismo. Entendemos que o processo de alfabetização e letramento vai muito além do reconhecimento de símbolos e letras: ele compreende também a interpretação do que está à nossa volta. Compreender a importância da alfabetização e do letramento nos dias de hoje nos leva à reflexão sobre a educação inclusiva, importante aspecto das políticas educativas. Cada sujeito adquire conhecimento de forma distinta, e é importante pensar em que bases se assentam as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento na educação inclusiva. Nosso recorte aqui será o aluno com autismo que necessita, assim como os demais alunos, de uma compreensão ampliada acerca de seus limites e potencialidades. Esse estudo aborda como a mediação das aulas pode criar possibilidades para que os alunos autistas não sejam condenados ao isolamento nas escolas. A principal atuação do professor é perceber que o autista tem potencial para aprender, e que cabe a ele a adaptação de sua prática pedagógica para propiciar a inserção do aluno no convívio social e numa educação realmente inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: Autismo - Necessidades Educativas Especiais - Educação Inclusiva – Papel do professor – Mediador

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como ponto central a discussão acerca da Alfabetização e Letramento na educação inclusiva, principalmente no que tange aos alunos com autismo. Será discutida a prática pedagógica e seu viés inclusivo, atuando de forma a favorecer o processo de aprendizagem de crianças autistas. Analisaremos também

¹ Gisele Aparecida Garcia é Pedagoga e especialista em Práticas de Letramento e Alfabetização pela Universidade Federal de São João del-Rei. Atua como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental desde 2009 em escolas públicas, com experiência com alunos portadores de Necessidades educativas Especiais.

² Talyta Resende de Oliveira é Psicóloga e mestre em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei. Atuou em 2016 como professora orientadora de TCC do curso de especialização em Práticas de Letramento e alfabetização pelo Núcleo de Educação à Distância da Universidade Federal de São João del-Rei (NEAD-UFSJ). Atualmente é coordenadora e professora do curso de Psicologia do Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves (UNIPTAN).

as peculiaridades que envolvem o Transtorno do Espectro Autista e as dificuldades enfrentadas pelos professores nesse processo.

Com a recente introdução do termo letramento no contexto educacional brasileiro, tornou-se imprescindível implantar uma proposta pedagógica focada nos usos sociais da escrita e da leitura, considerando a necessidade de preparar o educando para sua posterior inserção no convívio social. Essa nova proposta pedagógica busca mecanismos inovadores no processo de ensino-aprendizagem que sejam voltados para os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais ocorre a alfabetização das crianças. Nesse contexto se insere também a alfabetização das crianças com necessidades educativas especiais.

O direito à educação especializada nas escolas de ensino regular é uma forma de promover a inclusão social e assegura aos alunos autistas uma efetiva participação na sociedade. Mas, para que a educação alcance esse objetivo específico, faz-se necessário uma adequação das práticas pedagógicas aplicadas em sala de aula.

O artigo está dividido em três partes principais: na primeira parte, serão abordadas concepções sobre a prática pedagógica que visa a alfabetização e o letramento numa perspectiva construtivista, onde a criança é o sujeito da própria aprendizagem. A segunda parte trata da alfabetização e letramento na perspectiva inclusiva e, de forma sucinta, faz uma breve descrição do transtorno autista. A terceira parte, por fim, enfatiza a prática pedagógica voltada para alunos autistas.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UM NOVO OLHAR SOBRE A PRÁTICA

O aprendizado da linguagem oral e escrita é um dos elementos mais importantes para as práticas sociais. Muitos consideram que esse processo consiste apenas na codificação e decodificação de letras e sons, o que significa que através de mecanismos repetitivos o aluno iria decorar os códigos ou letras para simultaneamente ler e escrever. Essa ideia foi desmitificada a partir das diversas pesquisas e investigações que vêm ocorrendo na área da linguagem e no entendimento de como o ser humano constrói o conhecimento, como nos aponta Carvalho e Mendonça (orgs. 2006 p.35):

As pesquisas e práticas pedagógicas de alfabetização que tiveram lugar nos últimos anos vêm evidenciando duas questões da maior importância para os educadores. Uma delas é que não basta ensinar aos alunos as características e o funcionamento da escrita, pois esse tipo de conhecimento não os habilita para o uso da linguagem em diferentes situações comunicativas. E a outra é que não basta colocar os alunos na condição de protagonistas das mais variadas situações de uso da linguagem, pois o conhecimento sobre as características e o funcionamento da escrita não decorre naturalmente desse processo. Em outras palavras, isso significa dizer que é preciso planejar o trabalho pedagógico de alfabetização, articulando as atividades de uso da linguagem com as atividades de reflexão sobre a escrita. Isso significa dizer que a alfabetização, tomada como a aprendizagem inicial da leitura e escrita, não pode se dar fora de contextos de letramento que potencializem o domínio da linguagem.

Atualmente a alfabetização não é vista como algo desconectado do mundo, ela envolve um processo de construção de conhecimentos e carrega a pretensão de reconhecer os educandos como sujeitos autônomos e ativos, que possuem a competência de transformar a sociedade para que seja mais justa, equânime e cidadã. Entende-se assim que a educação completa seu objetivo quando, além de codificar e decodificar o sistema alfabético brasileiro, o sujeito é capaz de absorver o conteúdo e adotar uma postura crítica sobre o mesmo.

De acordo com Ferreiro (1999, p.47), “a alfabetização não é um estado no qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. Entende-se assim, que o processo de alfabetização deve ser entrelaçado à vida do aluno, ou seja, deve ser contextualizado.

Observa-se um alto índice de analfabetos, mas não podemos falar de “iletrados”, pois sabemos que um indivíduo que não domina a escrita alfabética, consegue se inserir em práticas de leitura e escrita através do intermédio de uma pessoa alfabetizada, e nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade. Para desvendar as peculiaridades desses termos, alfabetizar e letrar, implica compreender que ambos exigem novas formas de abordagens e dimensões de naturezas distintas que relacionam saberes, capacidades e competências diversificadas. O sujeito alfabetizado nem sempre é letrado:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 1998, p. 40).

Devido a essas circunstâncias, percebemos que o termo letramento vai além do ler e escrever, pois considera ser necessário absorver e interagir com a leitura dentro e fora do contexto escolar. O termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela. Apesar disso, as práticas de letramento que aconteciam no Brasil se confundiam com as de alfabetização, como afirma Soares (2004, p.7): "no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem".

Soares (1998) afirma que letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Nesse processo, não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles.

Dessa forma, levando em consideração o papel do sujeito na sociedade e da sua interação com o outro, Magda Becker Soares aponta o seguinte:

Letramento é usar a escrita para se orientar no mundo (o atlas), nas ruas (os sinais de trânsito) para receber instruções (para encontrar um tesouro... para consertar um aparelho... para tomar um remédio), enfim, é usar a escrita para não ficar perdido (SOARES, 2004, p. 43).

Assim, enquanto a alfabetização se resume à codificação e decodificação de letras e sons, o letramento, à ela associado, permite ao aluno adquirir não somente as habilidades de leitura e escrita, mas de todo o processo de construção e interpretação do mundo a sua volta, visto que a linguagem contribui para a formação do sujeito na sua interação com o outro, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

Com essa mudança de visão acerca da alfabetização e do letramento, o método tradicional usado por vários anos é questionado por ser apenas de decodificação de palavras. A alfabetização, separada do letramento, traz efeitos negativos no desempenho do aluno, pois o mesmo aprenderá por repetições de palavras, sem contextualização e não levando em conta o conhecimento que o mesmo detém antes de ir para a escola. Partindo dessas concepções, vimos que a alfabetização deve acontecer de forma geral e ampla. Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) nos dizem que:

A aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se

muito antes do que a escola imagina transcorrendo por insuspeitos caminhos. Além dos métodos, manuais, dos recursos didáticos existem um sujeito buscando a aquisição do conhecimento; sujeito que se propõe problemas e trata de solucioná-los seguindo sua própria metodologia, trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica em particular. Um sujeito que a psicologia da lectoescrita esqueceu em favor de buscar aptidões específicas, habilidades particulares ou uma sempre mal definida maturidade (p.5).

Na visão de Kleiman (2005), o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade ou conjunto de habilidades do sujeito que lê. Ele envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo.

De acordo com Soares (2004), um dos maiores e mais graves problemas é que existem pessoas que se preocupam com a alfabetização sem se preocupar com o contexto social em que os alunos estão inseridos. Nesse sentido, é primordial que escola crie condições necessárias para o letramento. A tarefa de alfabetizar letrando deve dar subsídios aos alunos para que usem seu vocabulário, falado e escrito, em qualquer tipo de situação. Tal tarefa desenvolverá nos alunos um conjunto de habilidades e comportamentos que lhes permitirão fazer uso das capacidades técnicas de leitura e de escrita de forma mais eficiente.

Um professor pode alfabetizar letrando todos seus alunos, propiciando um ambiente estimulador e um olhar crítico. Essa atitude consiste em colocar o educando no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade. O letramento começa muito antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de sua vida social, levando para a escola uma bagagem de conhecimento e leitura de mundo absorvidos no cotidiano.

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Vivemos em uma sociedade onde cada cidadão tem o privilégio de intervir e decidir, com autonomia, fazendo valer os seus direitos. O processo educacional escolar atual tem forte influencia sobre essa questão, visto que nele o aluno não adquire somente as habilidades de leitura e escrita, mas de todo o processo de construção e interpretação do mundo a sua volta. Mas, e em relação aos alunos inseridos no contexto de educação inclusiva? Confiamos na capacidade da pessoa

com deficiência, de se constituir como cidadão de direito em relação à própria vida?
Estamos de fato promovendo a inclusão?

Quanto à inclusão, a Declaração de Salamanca evidencia que:

[...] as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades; as escolas comuns com essa orientação integradora representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhora a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994, p. 10).

A partir daí, percebe-se que a educação inclusiva preconiza que todos os alunos com necessidades educativas especiais sejam matriculados na escola regular. Com isso, inicia-se um processo que visa desenvolver uma pedagogia capaz de alfabetizar, com sucesso, todos os alunos, inclusive as pessoas com autismo.

A educação de uma criança com necessidade educacional especial, sem dúvida, é um desafio para todos os profissionais da educação. A particularidade e a insuficiência de conhecimento sobre os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) leva os professores a andar por caminhos ainda desconhecidos e incertos sobre a melhor forma de educar essas crianças e sobre o que podemos esperar de nossas intervenções.

Para que a inclusão ocorra de maneira satisfatória e baseada na necessidade de buscar meios de intervenção eficazes para melhorar a inclusão desses alunos, traremos uma breve descrição do transtorno do espectro autista, o qual é objeto de estudo do presente artigo, e de algumas características e necessidades das pessoas com autismo.

4. O AUTISMO: UM BREVE HISTÓRICO E DEFINIÇÃO ATUAL

Em 1943 Léo Kanner começou a observar e estudar de maneira aprofundada este transtorno. O estudioso aconselhava humildade e cautela diante do tema, pois segundo o autor, para compreender o autismo é preciso aprendizagem constante e contínua revisão sobre nossas crenças, valores e conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmos (Baptista e Bosa, 2002).

Do grego “autos” que significa “o próprio”, acrescido do sufixo “ismo” que remete para uma ideia de orientação ou estado, resultou o substantivo “autismo” que indica uma condição ou estado de alguém que está concentrado em si próprio, abstraído de tudo que o rodeia. Numa visão retrospectiva das diversas narrações formuladas em torno deste estudo, percebe-se que desde a antiguidade se conhecem relatos de crianças ou adultos com comportamentos que podem ser relacionados ao autismo.

Em Boston, nos Estados Unidos, segundo Hewitt (2006), o estudioso Léo Kanner, analisou um grupo de 11 crianças (oito rapazes e três moças), das quais o comportamento foi descrito como sendo diferente da maioria das outras crianças. Apesar de apresentarem uma aparência física normal, cada uma delas expunha um isolamento excessivo, aspiravam uma constante vontade de conservação das mesmas coisas, uma boa memória, semblante inteligente e ausente, mutismo ou linguagem sem real intenção comunicativa, hipersensibilidade aos estímulos e vínculo profundo com objetos.

Kanner acreditava ainda que todas as crianças com autismo possuíam níveis normais de desenvolvimento intelectual o que, mais tarde, se veio a revelar como incorreto. Há um número substancial (cerca de 70%) de crianças com autismo que revelam, adicionalmente, dificuldades gerais de aprendizagem. “O autismo também surge frequentemente associado a disfunções da fala e a deficiências motoras ou sensoriais” (Jordan, 2000, p.11). A este propósito Kanner (1943, p.218-219) afirma que:

Desde 1938, têm chegado à nossa atenção um número de crianças cuja condição difere tão marcada e unicamente de qualquer coisa referida até hoje, que cada caso merece – e eu espero que eventualmente receba – uma consideração detalhada das suas particularidades fascinantes.

Este estudioso afirmava ainda que as crianças com autismo, apesar de não demonstrarem, eram inteligentes. Todavia, muitas vezes a inexistência de respostas deve-se a falta de compreensão do que está ao seu redor, aliada à extinta oportunidade de manter relação com outras crianças é o que leva ao distanciamento em relação aos demais. O que o autor observava e que o fascinava era a frequência de comportamentos estereotipados e ritualistas, além de dificuldades, em grau variado, no desenvolvimento da linguagem, assim como um contacto social muito

limitado. Estas crianças talvez tenham sido consideradas atrasadas mentais ou até esquizofrênicas, atendendo a tais particularidades. Kanner (1943) salienta este aspecto quando refere que:

mesmo uma revisão rápida dos dados, faz com que inevitavelmente apareça um número de características essenciais comuns. Estas características formam uma “síndrome” única e rara, apesar de, provavelmente, ser mais frequente do que é visível na escassez dos casos observados (Kanner, 1943, p 223).

Um ano após Kanner, em 1944, Hans Asperger também publica narrações de crianças que apresentam comportamentos estranhos, muito parecidos aos descrito por Kanner. Tanto Kanner como Asperger sugerem que há uma perturbação de contato de natureza sócio-afetiva, bem como dificuldades de desenvolvimento e adaptações sociais. Ambos acreditavam num isolamento social inato que persistia por toda a adolescência e idade adulta. Este isolamento apresentado era notado por pais e professores, que relatavam que essas crianças aparentavam estar no seu próprio mundo e preocupadas consigo mesmas. Kanner e Asperger:

observaram nestas crianças um contato visual muito pobre, estereotípias verbais e comportamentais, assim como uma marcada resistência à mudança. Notaram ainda uma referência na procura constante de isolamento e interesses especiais, referentes a objetos e comportamentos bizarros (Marques, 2000, p.26).

Uma definição mais atual do autismo dirá que “o Autismo é uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas e consequência de um distúrbio de desenvolvimento, tendo como característica sintomática a tendência ao isolamento” (Gillberg, 1990 apud Gomes, 2013, p.13).

Klin (2006, p. 53) conceitua o Autismo, em conjunto com a Síndrome de Asperger, como “entidades diagnósticas em uma família de transtornos de neurodesenvolvimento” e são atualmente catalogados como transtornos invasivos de desenvolvimento. Esses fenômenos são marcados pelo prejuízo existente nos processos de socialização, comunicação e aprendizado. A incidência do Autismo e da Síndrome de Asperger na população é de aproximadamente 1 em cada 200 indivíduos.

O autismo revela-se, a nível social, através de dificuldades de comunicação e, a nível individual, através da escassez de contatos afetivos e do jogo imaginativo,

bem como a realização de um número de atividades restritas e repetitivas. Estas perturbações, com implicações ao nível individual, familiar e social, tornam-se um objeto importante nível de intervenção. Muitas vezes os educadores se deparam com essa situação em sala de aula e não sabem como atuar a fim de preparar e inserir esse aluno como um sujeito letrado. Buscaremos, aqui, salientar alguns métodos que buscam facilitar o ingresso do aluno autista na sociedade, percebendo como os mesmos interagem com o saber.

4 – PRÁTICAS INCLUSIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O processo de alfabetização é muito mais do que reconhecer símbolos e letras, é saber interpretar o que está a sua volta com uma leitura de mundo própria, como diz Freire (1993). Sabemos que esse processo não é simples, haja vista que cada pessoa aprende de uma forma diferente. Há, contudo, pessoas que possuem necessidades educativas especiais, seja por terem algum tipo de deficiência física ou intelectual, seja por apresentarem transtornos, síndromes ou alguma forma de sofrimento psíquico. Cada necessidade educativa especial é diferente das outras: alguns precisarão de rampas na escola, outros de intérpretes, outros ainda precisarão de metodologias adequadas para seu aprendizado. Tal necessidade se soma ainda ao fato de que ninguém é igual a ninguém. Dessa forma, é importante que as metodologias e a estrutura da escola estejam adequadas para atender a todos os alunos, mas não só: é necessário ver cada aluno, tenha ele alguma necessidade educativa especial ou não, como um ser singular e com necessidades individuais importantes.

O objetivo da educação para alunos com necessidades educativas especiais é o de reduzir os obstáculos que impedem o indivíduo de desempenhar atividades e participar plenamente da sociedade (Nilson, 2003). Neste sentido, a educação inclusiva tem importância fundamental, pois busca, por princípio básico, minimizar a exclusão no campo educacional e, com isso, ascender ao máximo o nível de participação. Portanto, promover a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca de suas singularidades. Implica quebra de paradigmas e reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso,

o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades (Serra, 2006).

Está claro que a escola exerce um papel significativo na vida do cidadão, proporcionando desenvolvimento, crescimento e inserção na sociedade. E, na escola inclusiva, para que essas características se desenvolvam de forma significativa, se faz necessária a mudança na forma de atendimento ao aluno com necessidades educativas especiais. Pensando nesse desenvolvimento, talvez seja o professor quem mais defrontará com as alterações necessárias para que esse processo seja efetivo. É como se refere Bennett (1997, apud Matos, 1999, p.32) "os professores são a chave para a inclusão"; visto que são eles que colocam em curso todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e em particular de alunos com necessidades educativas especiais. Dessa forma, o docente deixará de utilizar um ensino coletivo, e fará um atendimento mais especializado com foco nas peculiaridades da pessoa, com sequências de aprendizagem organizadas previamente, acompanhando e compreendendo a forma como cada aluno constrói o conhecimento.

4.1 – A prática pedagógica e suas principais características

De acordo com Rodrigues (2015, p.12), a prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, conhecimentos e finalidades e inserida no contexto da prática social (VEIGA, 1992). Já para Souza (2010) a prática pedagógica ultrapassa os limites da esfera escolar, fazendo parte também da dinâmica das relações sociais. Para Leal (2004, p.2) “[...] prática pedagógica constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, rica em valores e significados, pois a questão metodológica se torna, muitas vezes, tão essencial quanto o conhecimento”.

Composta por atividades desenvolvidas habitualmente no ambiente escolar, a prática pedagógica tem como principais agentes envolvidos o professor e o aluno. De acordo com Pavão e Gomes (2010, apud Silva, p.16), a “[...] atividade pedagógica implica sempre em um movimento de trocas entre professor, alunos e conteúdos de ensino”.

Estrela e Rodrigues (2002) citam alguns pontos que podem nortear uma boa prática pedagógica: ela deve analisar as situações reais da atividade profissional; ser orientada ao desenvolvimento de competência técnica; valorizar o trabalho em

equipe; auxiliar quanto à autonomia do professor e, por fim, atentar-se a uma prática docente entrelaçada à realidade do aluno.

Compreende-se assim que pensar a respeito da prática pedagógica é fundamental para a atuação do professor, pois auxilia aos professores com a reflexão de suas práticas. A prática docente, nesse sentido, deve criar situações que contribuam para a aquisição de conhecimento, visando não apenas os conhecimentos relativos aos conteúdos curriculares, mas também aqueles que tem por objetivo transformar o aluno num cidadão engajado e ativo em nossa sociedade.

Com isso, percebemos que a prática pedagógica necessita ser atualizada e focada em um bom planejamento, induzindo situações que, de acordo com a realidade do estudante, agrega conhecimentos de todas as formas e não somente conhecimentos relacionados a conteúdo, mais relacionados a toda a sua existência social. Quanto a esse papel, Ferreira (2010, apud Silva, p.14) lembra que:

[...] o professor precisa se constituir no profissional reflexivo e da reflexão na ação, tendo a reflexão como fundamento de suas práticas, considerando-se que aquilo que o professor pensa sobre educação determina o que o professor faz em suas práticas pedagógicas.

Enfim, de forma sucinta, entende-se por prática pedagógica as diversas formas em que os educadores planejam suas rotinas em sala de aula, fazendo uma correlação entre teoria e prática de acordo com suas experiências vivenciadas em sala de aula. A prática pedagógica requer uma adaptação do professor e seu conteúdo ao contexto de cada turma e aluno, ressaltando as diferentes realidades e instigando professores e alunos a buscar respostas frente aos desafios educacionais.

4.2 – A prática pedagógica voltada para alunos autistas

A pessoa com autismo possui dificuldade de comunicação e interação e, junto a isso, um déficit no desenvolvimento da linguagem - mesmo quando a fala está presente, o uso adequado da linguagem para estabelecer um canal competente de comunicação é falho. O comportamento dessa pessoa, por muitas vezes, privilegiará a repetição e a rotina, e tudo isso afeta diretamente a aprendizagem acadêmica. Assim, se torna comum que as crianças com Autismo tenham comprometimentos em seu aprendizado escolar, pois sua forma de ver e se relacionar com o mundo exige

do professor inovação e comprometimento em um ensino especializado e direcionado ao seu aluno e suas necessidades.

Um diagnóstico precoce de autismo fará com que a criança com autismo receba intervenções mais direcionadas às suas necessidades desde cedo e, portanto, é extremamente benéfico. O professor nesse contexto é um importante aliado para o diagnóstico e bom desenvolvimento da criança com autismo.

O professor trabalhará com a criança de forma enfatizada: seleção, classificação, consciência corporal, orientação espacial, coordenação viso-motora, ordenação temporal, sequência lógica, sempre de forma adequada e direcionada ao aluno com autismo em questão. Isso significa estruturar o que será ensinado com uma rotina visual, elogiando muito os acertos e minimizando os comportamentos inadequados. É fundamental fazer valer todas as possibilidades de contato e isso acontece mais quando usamos o universo de interesses da criança. Quando se sentem respeitados, as crianças com autismo sempre respondem positivamente.

Dentre os variados métodos de alfabetização existentes, não se pode selecionar um e dizer que este seja o mais eficaz ou o mais indicado para alfabetizar crianças autistas. Assim como as crianças sem autismo, as crianças com autismo também precisarão de uma análise individualizada de suas características pessoais, limitações e potencialidades. Abaixo apresentamos alguns métodos de intervenção para alfabetização e aprendizagem:

- MÉTODO PECS – É conhecido mundialmente por estar ligado aos componentes incitativos da comunicação por meio da utilização de figuras.
- MÉTODO TEACH – Trabalha-se a linguagem receptiva e a expressiva. Para tanto, são utilizados estímulos visuais como fotos, figuras ou cartões, além de estímulos corporais.
- MÉTODO MONTESSORI – Trabalha a educação da vontade e da atenção, com a qual a criança terá a liberdade de escolher o material a ser utilizado, proporcionando a cooperação entre alunos.
- MÉTODO ABA – Incentiva o conhecimento através de materiais concretos cientificamente desenhados. Auxilia o desenvolvimento do pensamento conceitual e abstrato.

Utilizados em combinação com outras intervenções, esses métodos pretendem fazer com que a abordagem educativa seja mais eficaz. Eles permitem a criação de um programa de intervenção individualizado, adaptado às características específicas de cada criança e ao ambiente em que ocorre essa aprendizagem, facilitando a prática pedagógica. A abordagem escolhida deve ser avaliada em seu custo-benefício para o aluno em questão e deve estar sempre sofrendo adequações, visto que “a inclusão é um processo permanente e contínuo” (Santos, 2003, p.21).

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou trazer um breve panorama das práticas de letramento e alfabetização, uma breve explicação sobre o Transtorno do Espectro Autista e, por fim, pontuar práticas e posturas pedagógicas que buscam amenizar os obstáculos educacionais na educação inclusiva, viabilizando ao aluno com autismo um melhor desempenho de suas atividades escolares e não-escolares, com uma real inserção na sociedade. Percebe-se que existem diversos mecanismos que podem ser utilizados no processo de aprendizagem, porém é necessário que haja uma adequação da proposta pedagógica. Essa adequação é fundamental para a atuação do professor, criando situações que contribuam para a aquisição de conhecimento, visando não apenas os conhecimentos relativos aos conteúdos curriculares, mas também àqueles relacionados ao desenvolvimento de sua cidadania.

Nesse sentido, a figura do professor é fundamental e favorecerá o processo de inclusão ao promover uma adequação curricular, introduzindo em sua rotina diária atividades que reforcem os conteúdos, melhorando a capacidade cognitiva de abstração de conteúdos, aumentando o tempo de concentração, trabalhando a coordenação motora e a oralidade, além de reforçar os comportamentos positivos e valorizar os avanços obtidos pelos alunos. Para o aluno com necessidades educativas especiais, a aula terá mais significado com essas adequações. Portanto, se faz necessário que o professor conheça o aluno, suas limitações e potencialidades, realizando as adequações de maneira que o aluno especial possa ter acesso ao conteúdo de uma forma diferenciada e significativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA AÇÃO SOCIAL. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: MAS/ CORDE, 1994.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, Maria Angélica Freire; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ESTRELA, T., Esteve, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. Porto: Porto Editora, INAFOP, Caderno de Formação de Professores.

FERREIRO, Emilia. *Com Todas as Letras*. Vol 2. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo. Cortez, 2003.

GOMES, M.C.C. *Envolvimento familiar e autonomia na criança com Síndrome de Asperger*. 2013. Dissertação (Pós-graduação em Educação Especial – Domínio cognitivo e Motor) – Departamento de Educação Especial, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Porto, Portugal.

JORDAN, R. *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Ministério da Educação, 2000.

KLEIMAN, Â. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas , UNICAMP/MEC, 2005.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Rev Bras Psiquiatr*. 2006;28 (Supl I):S3-11.

LEAL, L.F.V. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar. In: MELLO, M.C. de e RIBEIRO, A.E.A. (orgs) *Letramento: significado e tendências*, Rio de Janeiro, WAK, 2004.

MARQUES, C. *Perturbações do Espectro do Autismo. Ensaio de uma Intervenção Construtivista e Desenvolvimentista com Mães*. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

MATOS, L. *Atitudes dos Professores face à Deficiência: movimento inclusivo de alunos com multideficiências*. Dissertação de licenciatura apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, 1999.

NILSON, I. A educação de pessoas com desordens do espectro autístico e dificuldades semelhantes de aprendizagem. *Temas sobre desenvolvimento*, v.12, n. 68, 2003.

RODRIGUES, J.S. *Uso da tecnologias digitais nos 3º e 4º anos do Ensino Fundamental*. 2015. Dissertação (Especialização em Mídias na Educação) – Centro Interdisciplinar de novas tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Balneário Pinhal.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M.P. dos, PAULINO, M.M. (orgs.). *Inclusão em educação: cultura, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2006.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, A.S. *A tecnologia como nova prática pedagógica*. Trabalho de Conclusão de curso para obtenção do título de especialista em Supervisão escolar. Escola Superior Aberta do Brasil. Vila Velha, Espírito Santo, 2011.